MANAGEMENT DE L'APPRENTISSAGE DU MANAGEMENT ET RELATION FORMATION-EMPLOI

Stéphanie POUGNET
Professeur Chercheur en Sciences de Gestion – PhD.
Ecole Hôtelière de Lausanne – Institut IFSOM
Université de Grenoble – Laboratoire CERAG - UMR 5820 ED275

Sévelin 4B – 1007 Lausanne – Suisse
stephanie.pougnet@ehl.ch
00 41 78 66 3434 6

Depuis une soixantaine d'années en France, tandis que l'Ecole est remise en cause dans sa capacité à former les Jeunes et à leur assurer une insertion socio-professionnelle durable, l'Entreprise se voit critiquée pour sa trop faible contribution à la formation et à la qualification de son personnel. Devant le défi de faire se développer une relation formation-emploi qui puisse conjointement convenir aux Ecoles, aux Entreprises et aux Jeunes, l'Etat français a souvent avancé des solutions d'ordre macro-structurel. Le dispositif de l'apprentissage représente l'une de ces solutions, puisqu'il repose sur l'alternance d'une formation et d'un emploi en Entreprise et à l'Ecole. Quel management de la relation formation-emploi conciliant les exigences économiques et sociales qu'expriment l'Entreprise, l'Ecole et les Jeunes pourrait-il aboutir à la formation et à l'emploi de futurs managers ?
Dans le cadre d'une recherche-intervention menée sur le dispositif de l'apprentissage en alternance, nous avons élaboré et développé un système de co-management de la relation formation-emploi, dont nous présentons ici la méthodologie et les résultats. En effet, nous avons réuni des employeurs, des enseignants et des apprentis impliqués dans un Master qui se fait en apprentissage, pour mener des ateliers réflexifs sur le travail – dans lesquels étaient régulièrement impliqués 3 responsables de formation, 10 tuteurs pédagogiques, 15 responsables d'entreprises et 20 apprentis ; des enquêtes prospectives sur les métiers – par des entretiens semi-directifs menés auprès de 50 employeurs et une analyse des postes occupés par 91 maîtres d'apprentissage et leurs 93 apprentis.
Cette recherche-intervention a abouti à la co-construction d'un système de management contingent de la relation formation-emploi, qui inclut des démarches et des outils d'échange, d'enquête, d'accompagnement et d'évaluation propres à concilier les attentes des trois acteurs. Grâce à un focus group *réalisé en avril 2010 auprès des acteurs représentant les parties prenantes impliquées, nous avons pu apprécier l'impact de ce système. Les résultats de notre travail sont donc d'abord de nature pratique puisque nous proposons à l'Entreprise, à l'Ecole et aux Jeunes un dispositif voué à entretenir entre eux une relation durable. Au niveau méthodologique, la recherche-intervention a comporté une dimension expérimentale et une perspective multi-acteurs innovantes. Du point de vue théorique, nous recommandons un processus de co-management de la relation formation-emploi par l'apprentissage qui contribue à la « co-construction » de managers du futur, conciliant les visions des parties prenantes impliquées.*

Mots clés : relation formation-emploi, apprentissage, manager, expérimentation, focus group.

MANAGEMENT DE L'APPRENTISSAGE DU MANAGEMENT ET RELATION FORMATION-EMPLOI

Depuis une soixantaine d'années en France, tandis que l'Ecole est remise en cause dans sa capacité à former les Jeunes et à leur assurer une insertion socio-professionnelle durable, l'Entreprise se voit critiquée pour sa trop faible contribution à la formation et à la qualification de son personnel. Devant le défi de faire se développer une relation formation-emploi qui puisse conjointement convenir aux Ecoles, aux Entreprises et aux Jeunes, l'Etat français a souvent avancé des solutions d'ordre macro-structurel. Le dispositif de l'apprentissage représente l'une de ces solutions, puisqu'il repose sur l'alternance d'une formation et d'un emploi en Entreprise et à l'Ecole. Quel management de la relation formation-emploi conciliant les exigences économiques et sociales qu'expriment l'Entreprise, l'Ecole et les Jeunes pourrait-il aboutir à la formation et à l'emploi de futurs managers ?

Dans le cadre d'une recherche-intervention menée sur le dispositif de l'apprentissage en alternance, nous avons élaboré et développé un système de co-management de la relation formation-emploi, dont nous présentons ici la méthodologie et les résultats. En effet, nous avons réuni des employeurs, des enseignants et des apprentis impliqués dans un Master qui se fait en apprentissage, pour mener des ateliers réflexifs sur le travail – dans lesquels étaient régulièrement impliqués 3 responsables de formation, 10 tuteurs pédagogiques, 15 responsables d'entreprises et 20 apprentis ; des enquêtes prospectives sur les métiers – par des entretiens semi-directifs menés auprès de 50 employeurs et une analyse des postes occupés par 91 maîtres d'apprentissage et leurs 93 apprentis.

Cette recherche-intervention a abouti à la co-construction d'un système de management contingent de la relation formation-emploi, qui inclut des démarches et des outils d'échange, d'enquête, d'accompagnement et d'évaluation propres à concilier les attentes des trois acteurs. Grâce à un focus group *réalisé en avril 2010 auprès des acteurs représentant les parties prenantes impliquées, nous avons pu apprécier l'impact de ce système. Les résultats de notre travail sont donc d'abord de nature pratique puisque nous proposons à l'Entreprise, à l'Ecole et aux Jeunes un dispositif voué à entretenir entre eux une relation durable. Au niveau méthodologique, la recherche-intervention a comporté une dimension expérimentale et une perspective multi-acteurs innovantes. Du point de vue théorique, nous recommandons un processus de co-management de la relation formation-emploi par l'apprentissage qui contribue à la « co-construction » de managers du futur, conciliant les visions des parties prenantes impliquées.*

Mots clés : relation formation-emploi, apprentissage, manager, expérimentation, focus group.

Introduction

En France, dans un contexte de pénurie de personnel qualifié, de fuite des cerveaux et de guerre pour les talents, la formation et l'emploi des Jeunes susceptibles d'être les managers de demain présente un défi tout particulier que l'Etat s'attache à relever en encourageant régulièrement l'Ecole et l'Entreprise à établir des partenariats.

Il s'agit donc de construire une relation formation-emploi qui puisse durablement concilier les exigences économiques et sociales qu'expriment l'Entreprise, l'Ecole et les Jeunes, notamment envers la fonction de manager, que chacun va respectivement employer, former, ou devenir (1). Dans le cadre d'une recherche-intervention menée au sein d'une formation supérieure au management qui se fait en apprentissage, nous avons construit un système de management contingent de la relation formation-emploi, qui inclut des démarches et des outils d'échange, d'enquête, d'accompagnement et d'évaluation propres à concilier les attentes de ce triptyque de parties prenantes (2).

A l'issue de ce processus constructif et de cette expérience partagée, qui ont permis l'expression d'une co-responsabilité éco-sociétale des acteurs de l'Entreprise et de l'Ecole et des Jeunes impliqués, nous aboutissons à des solutions pratiques, réunies dans un système de management de l'apprentissage, qui permet l'Apprentissage du management.

1. Le manager du futur – Un bilan des données empiriques disponibles.

En matière d'emploi, face à l'arrivée d'une *« génération Y »* de *« e-natives »* qui se montrent avides de progression rapide et assez peu enclins aux compromis, l'attraction et la rétention des talents est une priorité absolue pour les DRH (Baromètre RH CSC - Liaisons sociales - Entreprise & Personnel, 2008). En matière de formation au management, on recommande le développement d'Apprentissages expérientiels basés sur l'analyse des besoins contextualisés des employeurs et des caractéristiques individuelles des apprenants (Mintzberg, 2005). Sur le marché de la formation comme sur le marché de l'emploi, il s'agit alors de décrypter les attentes et les comportements des acteurs en présence pour tisser des compromis bénéfiques.

1.1. L'Entreprise en quête de quels managers ?

L'Entreprise a de nombreux défis à relever, exhortée par la société à assumer ses responsabilités, notamment en matière d'emploi des jeunes mais également soucieuse d'attirer les meilleures jeunes pousses parmi les « e-natives » de la « génération Y », voire même ces hauts potentiels qui seront amenés à remplacer des dirigeants baby-boomers dont il faut préparer la relève… et ce, tout en conservant leur capital de savoirs et de compétences, avantage concurrentiel dont ils sont incités à faire une priorité. De nombreux responsables de gestion des ressources humaines avouent rencontrer des difficultés pour définir des politiques efficaces et adaptées à ces futurs comportements des jeunes face au travail. Ils seraient notamment confrontés au défi de devoir *« faire passer l'idée aux jeunes qu'il existe une continuité et un engagement dans le temps, les faire évoluer d'une philosophie de l'individu à une philosophie collective…et faire de l'entreprise un lieu de projets, leur offrir des projets »* (Lemattre, 2006).

Quelles compétences les employeurs recherchent-ils pour leurs managers de demain ? Il semble que les employeurs recherchent aujourd'hui des travailleurs capables de s'intégrer, de s'investir, s'adapter et évoluer en cohérence avec les exigences de performance de leurs entreprises (OFEM, 2000). Même si les aspects comportementaux caractérisent le travail des managers depuis longtemps, il semble que l'on soit toutefois récemment passé d'un paradigme fondé sur la commande et le contrôle à un paradigme basé sur la responsabilisation (Kerjean, 1997), avec, d'un point de vue historique, un passage de la notion de chef à celle de

manager et des exigences accrues en matière de gestion des comportements et des attitudes des individus et des groupes (Huguet, 2004). Les exigences se seraient donc accrues en matière de savoir-être, le comportement et le relationnel étant devenus cruciaux pour manager autrui, et soi-même.

Une enquête menée par Ipsos / ESLSCA en 2002 auprès de 300 entreprises, indique que les employeurs cherchent à recruter des jeunes cadres diplômés qui seraient capables de s'intégrer rapidement dans l'opérationnel, des *« pré-actifs »* ayant déjà fait des stages ou étant passés par l'alternance, faisant montre, par ce biais, d'un projet personnel et professionnel construit et cohérent. On retrouve dans cette enquête un double visage du manager, impliqué à la fois dans l'Entreprise qui l'emploie et dans sa propre entreprise de vie (Ipsos / ESLSCA, 2002). Une autre enquête sur les qualités du bon manager, corrobore l'idée d'un double investissement en soulignant l'*« importance des capacités relationnelles et comportementales dans le travail et la réussite professionnelle »* des managers (ECP / ANDCP, 2003). En effet, selon cette enquête, les compétences attendues d'un manager tiennent à son charisme et son leadership, c'est-à-dire à sa capacité d'entraîner les autres et à leur donner une vision, un sens, des rêves, à avoir la tête dans les nuages tout en gardant les pieds sur terre. Ces compétences sont alors supposées servir la réussite de l'Entreprise … et la réussite du manager lui-même.

Dans le même sens, les travaux de recherche montrent que les managers sont de plus en plus sujets à des exigences comportementales fortes (GDR Cadres, 2002). Leur identité de managers se construit sur la base de leur engagement, de leur implication et de leur loyauté envers leur hiérarchie mais aussi au travers de leur quête de réalisation de soi et de leur intrapreneurship. Par leur position de marginaux-sécants et d'entre-deux au cœur de champs de relations, ils auraient aussi à endosser des rôles d'agents du changement et de traducteurs des directives d'une part et des contraintes opérationnelles d'autre part… On souligne alors leur capacité à être attentifs aux signaux faibles et à pro-agir sur leur environnement pour encadrer leurs équipes, gérer leurs projets et contribuer à l'activité stratégique de leur entreprise et à sa gestion quotidienne à plusieurs niveaux (GDR Cadres, 2002). Savoir gérer l'incertitude, la diversité et les contextes, savoir établir des relations entre systèmes et acteurs et entre organisation et individus et savoir utiliser les interdépendances avec une certaine *« empathie culturelle »* font effectivement partie de la panoplie des compétences que doit détenir tout manager qui se veut être identifié comme ayant le potentiel de futur dirigeant international (Falcoz, 2002, 2010).

Suite à la crise financière des années 2008-2009 qui a remis en cause le paradigme d'une économie globalisée, de nombreuses critiques se sont élevées Outre-Atlantique à l'encontre de managers, qui, bien qu'ayant été certifiés par leurs fameux MBA, n'étaient en définitive guère capables ni d'user d'un esprit critique, ni d'assumer leurs responsabilités (Khurana, Nohria, 2008). En France, la presse[1] s'est attaquée aux grandes écoles de management, jugées incapables de former des esprits autonomes et responsables, les unes et les autres étant exhortés à répondre de l'accusation d'avoir contribué à la crise[2].

Ainsi, dans le cadre d'une réflexion sur le rôle des managers face à la crise économique récente, une trentaine de responsables et cadres d'entreprise et de représentants d'institutions

---

1 « Après la crise des subprimes, l'industrie financière doit repenser ses modèles », *Le Temps*, 19 novembre 2008 ; « Haro sur la finance », *Le Monde*, 5 novembre 2008.

2 Noiville, F. (2009, septembre). *J'ai fait HEC et je m'en excuse.* Paris : Stock. Florence Noiville a enquêté auprès d'anciens élèves, rencontré des étudiants en cours de scolarité, étudié les réformes de la Harvard Business School pour considérer qu'il est urgent, selon elle, de repenser les *« écoles du capitalisme »*.

de formation au management se sont réunis, pour repenser le management[3]. A l'issue de leurs échanges, ils ont dressé un profil du manager idéal. Ainsi, la fonction du manager *« requiert aujourd'hui une extrême souplesse d'adaptation aussi bien qu'un grand sens des repères, un mélange subtil d'obéissance et d'esprit critique, un sens affirmé de l'écoute et du dialogue, ainsi qu'une conscience claire de son impact sur la collectivité, de ses responsabilités et de ses devoirs »* (Institut de l'Entreprise, 2010, 7). Pour pouvoir former ce manager de l'après-crise, dont le sens des responsabilités sera bercé d'éthique et dont l'esprit critique sera enrichi de compétences relationnelles, ces acteurs de l'Entreprise et de l'Ecole ont aussi tracé la voie d'une réforme nécessaire de l'enseignement au management, suivant cinq axes (*Ibid.*, 29) :

« 1. Renforcer la transversalité des enseignements
2. Promouvoir la culture générale dans les enseignements
3. Favoriser l'esprit critique
4. Repenser la formation des managers en matière de communication
5. Repenser les enseignements relevant des 'soft skills' ».

A leurs yeux toutefois, une telle évolution dans la formation des managers de demain *« passe par une totale proximité (mais non identité) des analyses et des propositions entre les business schools et les entreprises »* (*Ibid.*, 52). De plus, il semble qu'une étroite synergie doive aussi se construire avec les Jeunes qui vont remplir les rangs des formations au management. En effet, lorsqu'ils intègrent des écoles de management, leur motivation première, renforcée par celle de leurs parents, n'est pas tant de devenir des futurs cadres et dirigeants d'entreprises autonomes et responsables, capables de vision transversale et d'esprit critique, que de favoriser leur primo-insertion dans l'emploi…

1.2. Devenir manager : ce que veulent les Jeunes ?

Pour de nombreux sociologues et observateurs de notre temps, parmi lesquels William Strauss et Neil Howe, la plupart des Jeunes nés entre 1978 et 1994, soit âgés aujourd'hui de 17 à 33 ans, appartiendraient à la *« Génération Y »*. Ces *« e-natives »* qui se seraient développés dans le *« Web 2.0 »* représenteraient aujourd'hui plus de 20% de la population française et constitueront en 2011 40% de la population active, notamment en occupant des positions de *middle management* (Huguet, 2010). La technologie constitue leur principal mode de communication, et ils excellent à *« chatter sur le Net »*, ce pour quoi ils éprouvent un besoin viscéral (*Ibid.*). Mais ils redoutent les relations en face à face et sont pauvres en compétences relationnelles individuelles. Vivant dans l'instantanéité, ils éprouvent de la difficulté à s'inscrire dans le long-terme. En effet, ils cultivent l'éphémère, et souffrent de devoir se projeter dans un avenir qu'ils jugent incertain… ils ont finalement peur de s'engager et d'être face à des responsabilités durables (*Ibid.*). La majorité des Jeunes d'aujourd'hui seraient des hommes-instant (Aubert, 2007). Dès lors, ce type de profil apparaît en opposition avec le portrait de manager idéal que nous avons précédemment dressé à partir des attentes et prédictions des employeurs. Mais de quelles générations ces acteurs de l'Entreprise et de l'Ecole qui entendent former et employer les managers de demain sont-ils ?

---

[3] Rapport réalisé par un groupe de travail réunissant des membres de l'Institut de l'entreprise, du Cercle de l'Entreprise et du Management et de la FNEGE : *Repenser la formation des managers*, juin 2010. Rapporteur : Hugues Schmitt, consultant en communication chez DGM Conseil. Préface signée des trois présidents des débats : Michel BON, Président de la FNEGE, Président du conseil de surveillance de Devoteam et Président d'honneur de l'Institut de l'entreprise ; Bertrand COLLOMB, Président du conseil d'orientation stratégique de ParisTech, Président d'honneur de Lafarge, Président d'honneur de l'Institut de l'entreprise ; Jean-Pierre HELFER, Directeur général d'Audencia Nantes School of Management, Président du Cercle de l'Entreprise et du Management. Voir aussi *Redéfinir le rôle du manager dans l'entreprise*, sous la présidence de Daniel Chaffraix, IBM France, et Pierre Mongin, président-directeur général de la RATP, janvier 2010.

Quoiqu'il en soit, alors même qu'une synergie de visions entre Entreprise, Ecole et Jeunes constitue une condition jugée *sine qua non* pour faire évoluer la formation et l'emploi des managers de demain (Institut de l'Entreprise, 2010), ces écarts de perception tendent à menacer la relation formation-emploi espérée par les employeurs et les formateurs. A cette menace s'ajoute le fait que les Jeunes semblent faire primer l'émotion sur la formation et le loisir sur le travail. En l'occurrence, la génération Y manifeste un fort désir de développement de sa qualité de vie. Ces Jeunes de la génération Y entendent bien garder du temps et de l'énergie pour d'autres activités que le travail, notamment les voyages et les loisirs, qu'ils estiment échanger contre leur TCD – *Temps de Cerveau Disponible*. Ils ont constaté en observant leurs parents et en écoutant leurs grands-parents, X et baby-boomers, que « travailler dur » n'avait pas été bon pour la santé et la vie personnelle. Tandis que le travail ne semble pas obligatoirement apporter de garantie pour les individus – chômage, licenciements, retraites aléatoires –, l'entreprise ne paraît pas forcément contribuer à sécuriser la société – fraudes, crises, performances incertaines. Les Jeunes veulent donc mettre le travail et l'entreprise au service de leur vie. Une enquête de l'institut Trendence, réalisée entre novembre 2006 et janvier 2007 auprès de plus de 11000 étudiants d'écoles de commerce et d'ingénieurs, indique que 97% d'entre eux se considèreront heureux dans leur travail s'ils *« y trouvent du sens »* (Regnault, 2009).

Une autre étude, réalisée en 2008 par Euro RSCG C&O et TNS SOFRES en partenariat avec 7 entreprises, auprès de DRH et de plus de 2560 jeunes salariés de 3-5 ans d'expérience, montre que ces derniers attendent peu des entreprises, considérant qu'ils ne devront compter que sur eux-mêmes, et revendiquent le droit de donner à la mesure de ce qu'on leur donnera. Nous notons donc de leur part des comportements de plus en plus individualistes, consommateurs et nomades. Lucides plus qu'inquiets, les jeunes sondés s'attendent à vivre l'instabilité professionnelle chronique et changer d'entreprise ne les effraie pas : leurs mots-clés sont *« évolution et mobilité »*. Fortement marqués par l'insécurité ambiante, et l'ayant complètement intégrée comme une donnée incontournable du contexte de la vie professionnelle, ils ne remettent pas fondamentalement en cause le système mais entendent l'utiliser, l'exploiter à leur profit, en créant leur propre modèle, en construisant eux-mêmes leur propre échelle de valeurs. Ils veulent un travail intéressant, évolutif, formateur, mais refusent la routine, l'ennui et les contraintes. Etant 37% à considérer que leur entreprise ne leur offre pas des valeurs dans lesquelles ils peuvent se reconnaître, ils sont 31% à dire vouloir quitter leur entreprise dans un futur proche et 80% à se déclarer être en veille sur le marché du travail et environ 30% d'entre eux ont lancé ou vont lancer leur propre entreprise, pour vivre une expérience émotionnelle (Euro RSCG C&O / TNS SOFRES, 2008). Ainsi, ils seraient moins fidèles et moins loyaux que les générations précédentes.

Leur objectif serait de trouver un équilibre entre vie professionnelle et vie privée. C'est ce que révèle un sondage réalisé en septembre 2008 auprès de jeunes cadres ayant entre une et huit années d'expérience professionnelle (*Le Monde Economie*, 2008). Dans la même veine, d'après une autre étude, réalisée de janvier à mars 2008, cette fois-ci auprès de plus de 14000 étudiants des grandes écoles de commerce, d'ingénieurs et d'universités du secteur santé - médecine, l'entreprise idéale est d'abord celle qui *« offre un environnement de travail dynamique et créatif »* , pour 56% d'entre eux, et ensuite, qui *« permet d'avoir un équilibre entre vie professionnelle et vie privée »* (Regnault, 2009). Troisième caractéristique plébiscitée à hauteur de 44,9% des sondés, l'entreprise idéale est celle *« dont les dirigeants encouragent le développement du personnel »* (*Ibid*.). Enfin, lorsqu'il s'agit de s'exprimer sur leurs principaux objectifs professionnels, les jeunes sondés invoquent à nouveau *« l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée »* comme leur premier objectif, cité par 65,2% des étudiants d'écoles de commerce et 70,7% des étudiants d'écoles d'ingénieurs (*Ibid*.). La vie personnelle du « MOI » devrait donc primer à l'avenir, encore et encore.

Les Jeunes de la génération Y font bel et bien passer le travail au second plan. Finalement, avec 45,5% de score, l'objectif de *« devenir manager »* n'est plus la première des motivations professionnelles des Jeunes (Regnault, 2009). Etant habitués aux jeux en réseaux, ils aiment travailler en équipe projet distante et ne cherchent pas à faire carrière en gravissant les échelons d'un management hiérarchique dont ils remettent tout en cause. Les Jeunes supposées devenir les managers de demain n'auraient donc ni les compétences, ni les motivations que l'Entreprise a identifiées comme requises pour être manager demain, en termes de sens des responsabilités, de prise en compte du long-terme, et de capacités relationnelles.

Par conséquent, pourquoi et comment l'Ecole pourrait-elle former des Jeunes à devenir les managers que l'Entreprise veut employer, ou aider l'Entreprise à employer les managers que les Jeunes voudraient devenir ? Comment peut-on amener l'Entreprise, l'Ecole et les Jeunes à développer une relation formation-emploi qui leur permette de co-construire les managers de demain ?

2. La formation des managers – Les considérations théoriques.

Rompant avec la vision adéquationniste macro-institutionnelle selon laquelle l'Etat français a longtemps traité les problématiques de transition de la formation à l'emploi, nous proposons d'envisager l'Apprentissage du management au regard du dispositif de l'apprentissage, qui est précisément caractérisé par une alternance entre formation et emploi. D'un point de vue théorique, nous posons donc les bases d'un système de management de la relation formation-emploi. Ce système se base sur le dispositif de l'apprentissage, se fonde sur un partage de responsabilités éco-sociétales parmi les parties prenantes que seraient l'Entreprise, l'Ecole et le Jeunes, et suppose des Apprentissages expérientiels pour les acteurs impliqués. Ce système, qui vise la formation et l'emploi des managers de demain, nous l'avons mis en pratique dans le cadre d'une recherche-intervention comprenant une phase d'expérimentation, puis une phase d'évaluation par *focus group*.

2.1. Devenir manager par l'expérience, grâce au lien Ecole-Entreprise.

Le manager assumait ou devait assumer au moins dix rôles différents, ceux de symbole, leader, agent de liaison, observateur actif, diffuseur, porte-parole, entrepreneur, régulateur, répartiteur de ressources, négociateur (Mintzberg, 1973)… Dès aujourd'hui et demain, il devrait même incarner un onzième rôle, celui de manager bienveillant… Il devrait développer cette bienveillance au travers de valeurs professionnelles acquises au fur et à mesure de l'expérience au lieu de ne s'en remettre qu'à des études de cas désincarnés et standardisés (Khurana, 2007). En l'occurrence, dès les années 1980[4] et toujours depuis, Mintzberg (1973 ; 2005) préconise lui aussi dans une perspective proche que les formations au management soient réservées aux post-trentenaires à potentiel et en milieu de carrière, qui auraient éprouvé leurs capacités de leadership et qui auraient acquis des connaissances *« épaisses »* au cours d'expériences professionnelles vécues de manière intensive dans une même organisation, si possible industrielle. Au travers de ce cursus, il s'agit d'expérimenter et de confronter sens et valeurs. Khurana (2007), qui plaide aussi pour un retour des valeurs et la possibilité

[4] Au Royaume-Uni, les critiques adressées à la formation des managers se développent depuis les années 70 (Burgoyne, 1973 ; Easterby-Smith ; 1986). Elles ont été notamment relayées au Canada par Mintzberg (1989), et en France depuis le début des années 90 (Bergadaà, 1990 ; Dubois, 1993 ; HEC, 1994). Dans leur ouvrage collectif, les professeurs de HEC posent notamment la question de savoir si les formations des Grandes Ecoles de management correspondent bien aux besoins des entreprises, exposant alors les attentes des grands patrons : moins de technique et plus de comportemental, moins de spécialité et plus de culture générale (HEC, 1994).

d'expériences partagées parmi les managers en devenir, considère que les managers du futur ont désormais la responsabilité de contribuer au bien-être de la société, société dont ils doivent gagner la confiance et devant laquelle ils doivent entretenir leur légitimité. Pour ce faire, les managers devraient institutionnellement s'organiser dans le cadre d'une profession, d'un ordre pour lequel on prêterait serment, à l'instar de ce qui se fait pour les médecins ou les avocats (Khurana, 2007)[5].Cette vision, bien que fortement ancrée dans un contexte américain de formation, avec la culture de performance du *« self made man »* qui s'y rattache, s'accorde toutefois d'une certaine façon avec le propos de Brabet, qui, s'exprimant plus précisément sur la gestion des ressources humaines - GRH, estime difficile de l'enseigner à des jeunes n'ayant pas connu au préalable d'expérience professionnelle[6].

A la suite de ces considérations, nous pensons aussi qu'en matière d'enseignement du management, l'Ecole persiste bien souvent à proposer des recettes prématurées et universelles. Certes, des modèles du type gestion des contradictions se développent, en particulier en France, où l'on nourrit la tradition de l'esprit critique (Brabet, 1993). Mais ces modèles, qui acceptent les contradictions inhérentes aux systèmes humains, se diffusent plus au plan de la recherche académique que des discours et des pratiques de professionnels ou de formateurs (Brabet, 1999), qui continuent de diffuser des modèles de pensée standardisés retirant une part d'autonomie décisionnelle aux managers. Pour Vignon (2005), l'enseignement du management peut se voir opposer au moins trois critiques : d'abord, une faiblesse théorique des discours finalement transmis sans approfondissement critique, une tendance à la réduction paradigmatique qui ne tient guère compte de la complexité et de la dynamique du réel ensuite, et enfin, une logique d'enseignement par trop transmissive qui ne permet pas les opérations de contextualisation sociale et tend plutôt à faire appliquer des théories figées sur les situations de gestion par une sorte de copier coller linéraire. Se basant sur les propositions de Bourgeois et Nizet (1997, 1999), Vignon (*Ibid.*) a mis en place un processus d'enseignement du management qui comprend notamment un temps de distanciation cognitive et affective, un temps de complexification des représentations, puis un temps de théorisation de l'expérience. Il s'agit pour lui de permettre aux Jeunes apprenants managers d'adopter un regard ethnographique afin d'accompagner la construction identitaire qui marquerait leur entrée dans une nouvelle professionnalité. Dans ce cadre, Vignon (2008) plaide pour un enseignement du management par l'alternance, qui permet une construction d'identité professionnelle marquée par des approches pédagogiques de nature constructiviste et ainsi respectueuse d'une posture critique, telle que recommandée aux futurs managers.

---

[5] A la fin du XIXe siècle, face au développement industriel et à l'essor de la grande entreprise, un fort besoin de profils d'administrateurs se fait ressentir aux Etats-Unis. Naissent alors les *business schools*, écoles de gestion professionnelles, car centrées sur l'apprentissage de connaissances pratiques. Cependant, après la seconde guerre modiale, les fondations qui financent ces écoles vont leur reprocher l'empirisme qui y règne et leur manque de recherche académique. Ces fondations recommandent donc le développement de disciplines théoriques et quantitatives, afin que le manager devienne un solide spécialiste technique. Selon Khurana (2007), aujourd'hui, on ne fréquenterait plus guère ces *business schools* pour bénéficier d'une formation approfondie, aussi bien sur le plan des connaissances, que sur celui des valeurs sociales et des normes partagées par une profession. Au contraire, la plupart viendrait y rechercher des « boîtes à outils », voire même un « prêt à penser » dirions-nous, mais surtout un capital social nécessaire pour accéder, le plus rapidement possible, aux postes de direction en évitant la progression expérientielle qui était le propre du manager. Pour remédier à cela, Khurana (2007) recommande donc de revenir au projet initial des *business schools* qui, selon nous, correspond à une figure de manager construit par l'expérience du terrain, les connaissances issues de le pratique, et des compétences sociales et relationnelles.

[6] Dans son article : « Peut-on enseigner autre chose que le modèle instrumental en GRH ? » (1999), Brabet, qui regrette la domination dommageable du modèle instrumental *« a-historique, a-contextuel, simplificateur »* dans les formations au management, se rapproche, à nos yeux, de Mintzberg (2005), qui reproche l'instrumentalisation et l'universalisation excessive du management.

En l'occurrence, à la suite de la crise des *subprimes*, Khurana (2010) a précisément fait partie de ceux qui ont suggéré l'élaboration d'un serment et d'un rite de passage au cours duquel s'effectuerait la profession de foi des futurs managers sortis de Harvard[7]. Ceci attesterait d'une prise de conscience morale qui permettrait à un étudiant consciencieux de devenir un manager bienveillant et responsable. Profession, ordre et serment : pour certains experts (Institut de l'Entreprise, 2010), ce nouveau cadre dans lequel former puis employer les managers serait trop éloigné de nous, Européens… Pourtant, l'Europe n'est-elle pas le berceau des corporations de métiers qui ont forgé leur institutionnalisation sur la base de l'apprentissage comme dispositif d'entrée dans une profession, ritualisée par un serment ?

A la suite de ces considérations et sur la base de réflexions théoriques placées au cœur du management de la relation formation-emploi et relatives à l'histoire de l'apprentissage en France, nous allons tenter de montrer en quoi les Apprentissages expérientiels constituent une clé de réussite de la formation des managers.

Mintzberg (2005) recommande que la formation des managers soit le résultat négocié d'une co-construction qui parte des besoins contextualisés des dirigeants et de leurs entreprises, qui fasse l'objet d'une traduction par les formateurs en regard des caractéristiques individuelles des apprenants, et qui repose sur des partages et des échanges d'expériences, de cas et de compétences, éclairés par les analyses offertes par une diversité de théories. Aux yeux de Mintzberg (2005), cette *« réflexion expérientielle »* est d'autant plus nécessaire pour les apprenants qu'elle conditionne leur acquisition de savoir-faire managériaux spécifiques, tels que *« la réflexion stratégique », « le leadership », « la négociation »*... A nos yeux, les préconisations de Mintzberg (2005) s'accordent avec celles de Kerjean (1997) ou de Zarifian (2001), pour citer des références européennes, qui considèrent que les compétences managériales que nous venons d'évoquer ne s'acquièrent que par l'expérience et que les interventions de formation efficaces doivent partir de l'analyse des tâches dans les situations de travail et privilégier parallèlement l'Apprentissage par l'action sur le lieu de travail et la simulation de situations de travail en formation, avec des jeux de rôles et des projets à développer dans les entreprises d'entraînement. Cité par Weiss (2003, p.407), Zarifian considère que ces *« attitudes sociales […] ne peuvent réellement s'apprendre et se développer qu'en assumant des situations professionnelles qui les sollicitent »*. Seules les situations de production sont propices à de tels Apprentissages issus de l'expérience 'en train de se vivre' et donc envisagée en tant que processus dynamique (Argyris et Schön, 1978 ; Kolb, 1984 ; Barbier, 1996b). La caractéristique essentielle de ces Apprentissages expérientiels tient à ce qu'ils ne s'effectuent pas en situation de formation. En outre, les acquis des expériences de vie doivent être explicités, verbalisés, formalisés et soumis à une analyse multi-référentielle, au travers d'ateliers d'échanges d'expériences et d'un accompagnement tutoral qui sache poser les bonnes questions, permettant aux acteurs concernés de comparer, de critiquer et de reconstruire conceptuellement ce qu'ils ont vécu et en ressentir la responsabilité… Il 'sagit d'en tirer une science et une conscience (Schön, 1996 ; Aubret, 2001).

Concernant la co-construction de la formation au management par l'Ecole, l'Entreprise et les apprenants, nous rapprochons les recommandations de Mintzberg (2005) de la proposition de Méhaut (2001), fondée sur l'idée d'une boucle de régulation entre Ecole et Entreprise et basée sur le concept de référentiel d'action commun. En effet, dans un système concurrentiel inédit,

---

[7] MBA Oath – Legacy Version : « As a manager, my purpose is to serve the greater good by bringing people and resources together to create value that no single individual can build alone. Therefore I will seek a course that enhances the value my enterprise can create for society over the long term. I recognize my decisions can have far-reaching consequences that affect the well-being of individuals inside and outside my enterprise, today and in the future. As I reconcile the interests of different constituencies, I will face difficult choices. Therefore, I promise […]. ». (Source : http://mbaoath.org/mba-oath-legacy-version/).

les écoles de management sont aujourd'hui amenées à se mesurer entre elles, *« ce qui par effet de mimétisme tend à les éloigner de leurs 'clients' : les entreprises »* et à provoquer une *« surproduction de managers stéréotypés »* et une *« inadéquation entre l'offre et le demande »* néfastes à l'employabilité de jeunes pourtant formés pour l'Entreprise (Jolivet *& alii*, 2005, p.65). Pour éviter cette inadéquation, une boucle de régulation entre Ecole et Entreprise doit être instaurée, à partir *« des enquêtes auprès des anciens élèves, des échanges à propos des problèmes de l'entreprise, des contacts réguliers entre le dirigeant de l'entreprise et le dirigeant de l'école »* (*ibid.*). Méhaut (2001) suggère la co-réalisation par l'Ecole, l'Entreprise et l'Etat, d'un cahier des charges en matière de formation, qui prenne en compte ses aspects processuels, dynamiques et multiples et qui tienne compte des jeux de pouvoir et des contradictions induites en la matière. Il s'agit donc de repenser et, retrouver, la relation formation-emploi.

2.2. Une expérience et un lien Ecole-Entreprise grâce à l'apprentissage…

Dès les années 1950 en France, les politiques éducatives de l'Etat ont continûment été élaborées dans le but de faire de la formation un outil de résolution des problèmes d'emploi (Tanguy, 1998 ; Barbier, 1996b). L'Etat recherchait une adéquation formation / emploi conformant les flux de formés aux besoins quantitatifs de main d'œuvre des entreprises, qu'il fallait statistiquement chiffrer. Ceci a conduit à la création du CEREQ, d'un répertoire national des emplois, d'un observatoire de l'entrée des jeunes dans la vie active et à une action toujours plus centralisée et planifiée (Méhaut, 2001). A nos yeux, cette quête reposait sur une vision mécaniste et sur l'idée d'une causalité linéaire, mettant en scène, en amont de l'offre et de la gestion d'inputs, le fournisseur qu'était l'Ecole et en aval, l'Entreprise, demandeuse de produits finis, cliente en attente des outputs de la formation. Ce que nous désignons comme un paradigme adéquationniste comportait donc une dimension déterministe réductrice de la complexité des interactions entre Ecole et Entreprise. Négligeant aussi la capacité formatrice des situations de travail, - une thèse que l'on va défendre à partir des années 1980 (Malglaive, 1988), puis développer dans les années 1990 et qui va s'accompagner d'une décentralisation institutionnelle (Lichtenberger, 1995) -, cette vision adéquationniste a conduit à dénier les singularités de l'apprentissage.

En puisant dans une littérature relative à l'histoire de la formation aux métiers, nous constatons que la genèse de l'apprentissage date du temps de la fondation des communautés de métiers au Moyen-Age. Constituant le socle de l'institutionnalisation des corporations, l'apprentissage se révèle être une modalité d'organisation essentielle pour la Société de l'époque (Sewell, 1980). Reposant sur un principe alors perçu comme naturel de fusion entre formation et emploi, il est conçu comme un système de socialisation, de qualification et de mobilisation professionnelles des membres des corporations (Dubar et Tripier, 2005). Autrement dit, il est au cœur de la pérennisation des « professions », ce que nous rapprochons des conceptions de Khurana (2007) concernant la « profession » de manager aujourd'hui. Dès le XVIème siècle et jusqu'au XIXème siècle cependant, ce parangon de l'apprentissage traditionnel va dépérir à cause de la dislocation des corporations, des nouvelles méthodes de travail liées à l'essor industriel et la scolarisation massive des enseignements (Pelpel et Troger, 2001 ; Poupard, 1995 ; Charlot et Figeat, 1985). L'apprentissage est alors mis au ban du système productif, et refoulé dans une enclave du système éducatif (Rouche *et alii*, 1981). Depuis la loi Astier de 1919, qui inscrit le principe de l'alternance entre Ecole et Entreprise au cœur de l'apprentissage afin de le rénover, en passant par la loi de 1971, qui institue les centres de formation d'apprentis, et par la loi Séguin de 1987, qui ouvre l'apprentissage à tous les niveaux, toutes les filières et toutes les organisations, jusqu'aux plans de relance institutionnelle qui sont déployés dès 1991, l'apprentissage paraît renaître de ses cendres.

Tableau n°1

Les flux d'entrées en contrats d'apprentissage (1992/2008) – Source : Dares, 2010

	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Flux de contrats enregistrés	**129616**	**131668**	**165877**	**178080**	**198169**	**211880**	**218767**	**228422**	**237876**	**239806**	**236826**	**233361**	**246717**	**263138**	**274102**	**277691**	**298597**
Niveau de formation à l'entrée (%)																	
I à III (BAC + 2 et plus)	1.2	2.0	2.5	3.1	3.7	4.8	5.8	6.7	5.6	6.2	7.0	7.9	8.5	8.8	10.9	9.9	11.1
IV (BAC)	4.1	5.6	7.1	8.2	10.0	10.9	11.0	11.3	11.5	12.2	12.6	12.8	13.6	14.3	15.7	15.9	16.3
V (CAP,BEP)	34.2	35.9	37.7	38.5	37.3	34.8	34.8	34.5	33.7	33.1	33.1	32.8	33.6	34.6	33.3	34.4	34.0
Vbis et VI	60.5	56.5	52.7	50.1	49.0	49.5	48.4	47.5	49.3	48.4	47.3	46.5	44.2	42.3	40.2	39.8	38.7
Niveau de formation préparée (%)																	
I à III (BAC + 2 et plus)	2.2	3.6	4.8	5.8	5.8	6.9	**7.9**	9.6	9.5	11.0	11.6	12.3	12.9	13.3	15.2	17.9	**21.0**
IV (BAC Pro., BP)	7.0	8.5	11.8	11.9	14.2	15.6	16.1	16.5	17.0	18.0	18.8	19.2	20.1	20.2	20.2	20.6	20.9
V (CAP,BEP)	90.8	87.9	83.3	82.3	77.9	74.1	**72.7**	70.7	70.5	68.3	66.9	66.2	64.8	64.1	62.4	59.2	**55.8**
Mentions complémentaires	-	-	-	-	2.1	3.4	3.3	3.2	2.9	2.7	2.7	2.3	2.2	2.5	2.2	2.3	2.3

Au cœur de politiques de mise en relation de la formation et de l'emploi, l'apprentissage ressuscite aujourd'hui grâce au système pédagogique de l'alternance dont il constitue l'expression concrète la plus aboutie. Certes, il souffre encore dans l'opinion publique de sa double image de voie de remédiation de l'échec scolaire et de moyen de recours à une main d'œuvre périphérique pour les entreprises précaires (Fombonne, 2001 ; Brucy, 1998 ; Monaco, 1993). Mais son évolution quantitative et qualitative s'est accélérée ces trente dernières années (Cf. Tableau n°1), l'apprentissage doublant quasiment ses effectifs entre 1987 et 2007 et faisant de plus en plus l'objet de parcours complets de qualification, notamment dans des familles « professionnelles » inédites (Dares, 2010).

L'apprentissage représente aussi dans les faits un système performant d'insertion socio-professionnelle (Simonnet, Ulrich, 2000). De nombreux travaux, partant du point de vue du formateur, s'attachent à démontrer en quoi une formation en alternance peut être productrice de compétences (Malglaive, 1996)[8]… Dans un contexte de transformation rapide de l'organisation du travail et du rapport salarial, l'alternance permet la construction de compétences par et dans l'Entreprise et l'Ecole qui satisfont aux nouvelles professionnalités exigées sur un marché internationalisé (Rémy, 1990 ; Bouffartigue, 1994 ; Barbier, Berton, Boru, 1996 ; Beaucourt et Louart, 1998 ; Sauvage, 2000 ; Tijou, 2003 ; Bernard, 2004 ; Hahn, 2005, 2008). Reprenant les travaux de différents experts en sciences de l'éducation, dont il utilise les concepts de *« savoirs en usage »* (Malglaive, 1990) et de *« transférabilité »* des acquis (Meirieu, 1992), pour désigner le produit et les effets de l'alternance, et dont il intègre les notions de *« logique du tiers-inclus »* (Barel et Mitanchey, 1990) ou de *« reliance »* (Bolle de Bal, 1996), pour en souligner le caractère systémique et *« polémique »* (Schwartz, 1977a), Geay (1998) voit en l'alternance *« une mise en relation de deux systèmes »*, *« aux logiques opposées sinon contradictoires »* mais potentiellement *« complémentaires »*, qui serait *« productrice de compétences »* utiles aux entreprises.

L'idéal-type de l'alternance, visant la réconciliation des valeurs professionnelles promues par l'Ecole d'une part et l'Entreprise d'autre part, dans laquelle temps de production et temps de formation sont enchevêtrés, repose sur une nécessaire complémentarité, interactivité et transférabilité de deux formes d'Apprentissage, l'une ayant trait aux savoirs théoriques formels qui confèrent une capacité de réflexion critique et l'autre aux savoirs pratiques de l'action qui contribuent à construire l'expertise à partir de l'expérience (Malglaive, 1994). Grâce à l'Apprentissage expérientiel que l'alternance comporte, l'apprenant acquiert des compétences notamment utilisables et mobilisables par l'Entreprise (Malglaive et Weber, 1983)[9]. L'expérience vécue doit aussi être *« conscientisée »*, *« abstraite »* par l'apprenant

---

[8] L'alternance productrice de compétences fait l'objet de nombreux travaux centrés sur l'angle de vue du formateur de l'enseignement supérieur. Cf. Gosse, Alvés et Sprimont (2009) ou Hahn (2004, 2005, 2008).

[9] Voir aussi Mauduit-Corbon et Martini (1999), Bachelard P. (1994), Monaco (1993), et Bourgeon (1979), sur ce modèle idéal-typique de l'alternance et son processus pédagogique de construction de compétences.

(Piaget, 1997 ; Geay, 1998), décontextualisée puis recontextualisée, par le fait de changer le cadre de compréhension qui s'y rattache, peut-être à l'aide de regards extérieurs distanciés, et puis par le fait de reconstruire l'expérience, via des outils et des pratiques renouvelés (Tardiff et Meirieu, 1996), dans une posture réflexive (Schön, 1994 ; Perrenoud, 1999 ; Clénet, 2003), telle qu'elle est suscitée par l'usage d'un livret d'apprentissage. Le fait de remplir ce livret amène les acteurs de l'apprentissage à écrire, reconstituer puis utiliser une forme de connaissance issue de l'expérience vécue en situation pour la transférer sur les nouveaux objets qu'une future expérience va générer. La plupart des situations d'alternance sont propices à ce type de prise de conscience sur l'expérience. En revanche, seul l'apprentissage permet de vivre une expérience réelle, impliquant une responsabilité et une prise de risque personnelles (Gosse et alii, 2009). Plaçant l'apprenant dans des situations en *« vraie grandeur »*, l'apprentissage instaure une véritable relation d'emploi qui amène l'apprenti à exercer légitimement des responsabilités (Boulet, 1992 ; Decomps, Malglaive, 1996). Cette prise de responsabilités, et l'implication qu'elle induit, constituent des ingrédients qui amènent l'apprenti à construire du sens sur l'expérience vécue.

3. L'apprentissage des managers – Une recherche-intervention.

L'Apprentissage du management semble impliquer deux conditions majeures : un certain pragmatisme acquis par l'expérience de situations impliquant des responsabilités d'une part (Mintzberg, 2005), une certaine mise en relation de l'Ecole et de l'Entreprise et de la formation et de l'emploi d'autre part (Institut de l'Entreprise, 2010). En l'occurrence, le dispositif de l'apprentissage tel qu'il est mis en œuvre dans l'enseignement supérieur peut à de nombreux égards constituer le socle d'un système de management qui associe ces conditions pour favoriser l'Apprentissage du management. A ces deux points communs s'ajoute le serment professionnel recommandé pour les managers constitués en communauté (Khurana, 2007), qui n'est pas sans rappeler le vœu professionnel prononcé par les membres des corporations (Sewell, 1980).

C'est en tous cas à partir de ces considérations théoriques, venues compléter le tableau de données empiriques que nous avons réalisé au sujet des visions que l'Entreprise, l'Ecole et les Jeunes avaient du manager, que nous avons bâti un système d'Apprentissage du management par l'apprentissage, fondé sur l'étroit entretien d'une relation formation-emploi et sur l'intense exploitation des Apprentissages expérientiels. Le terrain d'expérimentation de ce système de management de l'Apprentissage au management est celui d'un Master en Commerce que nous dénommerons MASTAPP, et dont la 2ème année se fait en apprentissage.

3.1. Management et A/apprentissage : protocole méthodologique.

Dans le cadre d'une recherche-intervention, c'est au titre d'enseignant-chercheur stagiaire à MASTAPP, que je devais produire un savoir actionnable et agir à la fois comme concepteur, animateur et évaluateur d'une démarche d'optimisation de l'apprentissage (Chanal, Lesca, Martinet, 1997 ; Wacheux, 1996 ; Argyris, 1995). Le système proposé repose d'abord sur l'étude des besoins et attentes prévisionnels de l'Ecole, l'Entreprise et les Jeunes eux-mêmes, puis combine formation expérientielle, attitude auto-évaluative et réflexive et regards croisés, afin de préparer un avenir professionnel commun. En effet, nous avons réuni des employeurs, des enseignants et des apprentis, pour contribuer à :

a) trois ateliers réflexifs sur le travail de l'apprenti manager et son évaluation, d'une durée de 2 heures en moyenne, animés en octobre 2003, en février 2004, puis en juin 2004 – dans lesquels étaient impliqués 3 responsables de formation, 10 tuteurs pédagogiques, 15 responsables d'entreprises et 20 apprentis – et qui ont abouti à l'élaboration d'instruments de gestion des apprentis (Cf. Tableau n°2) ;

b) l'expérimentation du système et des instruments de gestion des apprentis ainsi conçus (Cf. Tableau n°2) au sein de MASTAPP, qui s'est accompagnée d'enquêtes prospectives sur les métiers – réalisées grâce à des entretiens semi-directifs d'une durée moyenne d'une heure menés auprès de 50 employeurs[10], une analyse des postes occupés par 91 maîtres d'apprentissage et leurs 93 apprentis managers (âge moyen 23 ans, répartition homogène des genres) pour identifier les contenus et les compétences relatifs aux métiers exercés, et une étude des grilles d'appréciation des compétences et des performances et des bilans de satisfaction de l'Apprentissage remplies par les 91 maîtres d'apprentissage, les tuteurs et leurs 93 apprentis eux-mêmes pour 2004-2005 ;
c) une évaluation par *focus group*, menée en 2010, à vocation d'actualisation des résultats de 2004-2005 et d'évaluation du système et des instruments expérimentés.

Tableau n°2
Les instruments relatifs au système de management de l'A/apprentissage pour 2004-2005

Dénomination	Description sommaire
Base de données partagée	Fichier Excel à accès réglementé, avec cellules de saisie réservées : renseigné par le Chargé Relations Entreprises (CRE), les tuteurs pédagogiques et les apprentis, coordonné par la Responsable apprentissage (Rapp).
Dispositif de prospection	CRE prospecte les entreprises, remplit une base de données partagées consultées par les apprenants, aide les entreprises à trouver leurs apprentis.
Atelier d'étude des entreprises	Coordonné par la Rapp et co-animé avec les tuteurs pédagogiques : constitution de liste des employeurs potentiels, recherches documentaires, explorations primaires par téléphone et e-mail, renseignement de la base de données des entreprises.
Dispositif d'appariement	Animé par Rapp : lors d'une réunion de tuteurs précédés de discussions informelles, « mariages » tuteurs / apprentis suivant spécialités professionnelles et affinités.
Dispositif d'aide à l'offre de services (DAOS)	Le tuteur parraine les apprenants auxquels il est apparié dans leur recherche d'emploi : aide pour aborder les entreprises, exercices sur profil personnel et projet professionnel, conseils pour CV et entretien, etc.
Validation lettre de mission par contact téléphonique ou e-mail et/ou courrier	Lettre informatisée. Appel téléphonique ou e-mail du tuteur avec fichiers joints destinés au Maître d'APprentissage (MAP) officiel : plaquette sur le master, lien Internet sur vidéos apprentissage et plateforme du gouvernement, plaquette sur l'offre de formation continue et conseil aux entreprises. Le tuteur identifie les coordonnées du MAP officieux.
Ateliers de lancement, retour et bilan d'expérience	Animés par Rapp, avec présence facultative des tuteurs : exercices et débats avec les apprentis, sur les attentes et rôles prochains, les satisfactions et performances obtenues, les contraintes et opportunités identifiées, les préconisations et « best practices » proposées. Petits groupes + plénière = 1h30 / période école.
Ateliers d'investigation sur entreprise	X 3 : exploration / problématisation / investigation, réalisés à distance par échange d'e-mails et forums électroniques, entre les apprentis et la Rapp, pour guider la recherche relative au mémoire à réaliser sur l'entreprise, ses projets et leur résolution.
Courrier d'engagement réciproque	Lettre d'engagement dans une relation tripartite avec présentation de l'interlocuteur privilégié, le tuteur pédagogique + documentation incluant un « mode d'emploi de l'apprenti » et un « livret de l'apprenti ». Lettre envoyée aux MAP officiel et officieux.
Mode d'emploi de l'apprenti	Disponible en 2 versions : papier et PDF informatique. Comprend bilan d'intégration et bilan de satisfaction, statistiques d'apprentissage, schéma d'intérêts partagés, grille d'appréciation des compétences de l'appentis et grille d'appréciation des performances de l'apprenti, informations légales.
Un livret d'apprentissage / de l'apprenti	Comporte statistiques apprentissage, grille d'évaluation intégration, définition de rôles, extraits de Code du Travail, bilans d'intégration et de satisfaction, grille d'appréciation des compétences et grille d'appréciation des performances.
Statistiques d'apprentissage	Sur les compétences des apprentis, les missions accomplies, les entreprises employeuses, les projets développés suite à l'apprentissage, etc.

[10] Entreprises concernées : Anderman Ceramic, Arpege Consulting, Auchan, Alstom, Benedicta, B.H.V, Bouygues Telecom, Blue Valley, Canal C.E, Carrefour, Clarins, Chambre de Commerce Portugal, Coca Cola, Computype, DEBMOD Rouge Baiser, Danone, De Viris, Disney Hachette, Dun and Bradstreet, E.D.F, Figaro, Free Com, First telecom International, France Telecom, France Loisirs, Full Prod, Juva Santé, Konica Bureautique, Levi Strauss, Manpower, Mapa Spontex, Monoprix, Nemeco, Objectware, L'Oréal Garnier, L'Oréal Gemey Maybeline, L'Oréal Cosmétique, O too Be, Nestlé Waters, Peugeot Citroën, Proximity BBDO, Publicis, Renault, Sagem, Steelcase Strafor, Texas Instrument, Total Gaz, La Tribune, Unilever, Xerox.

Tableau n°2 (suite et fin)
Les instruments relatifs au système de management de l'A/apprentissage pour 2004-2005

Dénomination	Description sommaire
Bilan d'intégration en entreprise (BIE)	Disponible sous 2 versions : papier et informatique. Rempli par apprenti, tuteur et MAP quant à la qualité d'intégration de l'apprenti dans l'entreprise.
Grille d'appréciation des compétences (GAC)	Disponible sous 2 versions : papier et informatique. Rempli par apprenti, tuteur et MAP quant aux compétences manifestées par l'apprenti dans l'entreprise et repérage des points à améliorer en regard des missions confiées.
Grille d'appréciation des performances (GAP)	Disponible sous 2 versions : papier et informatique. Rempli par apprenti, tuteur et MAP quant à la performance globale de l'apprenti dans l'entreprise, en regard des missions accomplies et des projets d'avenir éventuels.
Bilan de satisfaction d'Apprentissage (BSA)	Disponible sous 2 versions : papier et informatique. Rempli par apprenti, tuteur et MAP quant à leur satisfaction vis-à-vis du système de l'Apprentissage vécu.
Un contact téléphonique d'évaluation d'intégration et e-mail	Tuteur complète la grille d'évaluation tripartite pré-remplie par l'apprenti puis fait un e-mail de compte-rendu avec fichiers joints ou courrier postal en fonction de la demande du MAP officieux mais effectif sur, par exemple, les facteurs-clés de succès de l'intégration, l'offre de formation continue de la CCIP, etc.
Un petit-déjeuner de formation et de réseautage	20 minutes de rassemblement avec bref exposé sur la formation, présentation des entreprises en présence et « domaines » professionnels et statistiques soulignant ce que l'employeur peut tirer de l'apprentissage + 50 minutes de 3 ateliers séparés sur 3 thématiques « les métiers de... » animés par les apprentis sous forme de prospectives métiers et fonctions sur lesquelles ils suscitent du débat de la part des MAP en présence + 20 minutes de plénière compte-rendu par apprentis + 15 minutes de discussions informelles.
Une visite d'investigation, d'évaluation de mission et de suivi de mémoire en entreprise ou à défaut un contact téléphonique	Une visite de la part du tuteur pédagogique pour s'assurer auprès de l'apprenti d'une part et du maître d'apprentissage d'autre part que la relation d'emploi est bénéfique aux deux parties, pour recueillir des informations sur l'entreprise et ses besoins futurs en personnel ou ses projets de développement et pour fournir des informations sur MASTAPP en regard de ces perspectives d'entreprise, pour évaluer l'apprenti dans sa mission et dans son avancement de travail de mémoire – 1 heure à 1heure 30.
Contacts mensuels de suivi / Hotline	Animés par la Rapp, contacts téléphoniques de suivi en cas de difficultés repérées + hotline à disposition de tous les acteurs pour toutes questions (mobile personnel).
Une évaluation de mémoire, de soutenance et de mission en individuel puis en concertation avec bilan collectif réciproque	Une évaluation de mémoire faite sur la base d'1 fiche comportant 1/2 critères sur le mémoire écrit, noté par le tuteur pédagogique, 1/2 critères sur la soutenance notée par tuteur et MAP. Evaluation de la mission en entreprise sur GAP par le tuteur pédagogique et par le maître d'apprentissage, en individuel d'abord puis en concertation. Débriefing collectif sur le mémoire, la soutenance et la mission. Bilan oral collectif de l'Apprentissage et du système d'apprentissage, sur la base des bilans de satisfaction remplis.

La recherche-intervention se composait donc de la co-construction, puis de l'expérimentation, et enfin de l'évaluation d'un système de management contingent de la relation formation-emploi pour MASTAPP, qui incluait des démarches et des outils d'échange, d'enquête, d'accompagnement et d'évaluation propres à concilier les attentes des trois acteurs.

L'expérimentation des instruments de gestion, au sens de David (1996), a eu lieu en 2004-2005. Or, l'enjeu crucial de la méthode expérimentale est de *« neutraliser les sources de variation autres que celles que l'on souhaite mesurer »* (Mbengue et Vandangeon-Derumez, 2007, p.378). En dehors du facteur à tester qu'il faut faire varier, en l'occurrence, le système de management des apprentis introduits, tous les dispositifs doivent donc être rigoureusement identiques. Sans cela, d'autres facteurs pourraient être considérés comme étant à l'origine de la différence de résultats avec le témoin (Dépelteau, 2000). Comme le précise Grawitz (1993), le plan d'expérience a pour but de ne faire varier qu'un seul facteur à la fois, ce qui implique d'éliminer ou de neutraliser les facteurs extérieurs. Dans le champ du management, il est impossible pour le chercheur de neutraliser toutes les nombreuses autres variables d'une situation par rapport à la variable étudiée. Mbengue et Vandangeon-Derumez (*ibid.*, p.381) suggèrent alors la voie de la *« quasi-expérimentation »*, qui comporte des traitements, des effets mesurables et des unités expérimentales, mais pas de randomisation.

Dans le champ des sciences sociales, Grawitz (1993) évoque en outre la méthode de l'expérimentation avant-après. En l'occurrence, l'entreprise est observée avant l'introduction de la variable et après, soit, ici, avant l'introduction d'instruments de management des apprentis et après, à partir de ce qu'en disent les acteurs. On répète l'enquête sur d'autres entreprises du même type, suivant un principe de réplication, analogue dans les études de cas multiples (Yin, 2003). La méthode permet d'étudier une évolution : retrouve-t-on la même évolution dans les mêmes conditions ? De quelle évolution s'agit-il et comment est-elle provoquée ? Quasi-expérimenter l'impact du système de management des apprentis et de leur Apprentissage sur les acteurs impliqués, a donc consisté à comparer leurs perceptions entre avant l'existence du système en question et après sa mise en place. Afin d'actualiser ces perceptions, telles que recueillies puis analysées fin 2005, nous avons conduit un *focus group* en avril 2010 avec 6 représentants d'entreprises ayant pratiqué l'avant et l'après système de management de l'apprentissage, et ce, avec un recul inhérent aux 5 ans passés depuis leur « première » expérimentation.

Le *focus group*, ou « Groupe d'expression », est une technique d'entretien de groupe qui permet de produire des informations et de générer des débats sur un sujet ciblé. Dans le contexte de l'après-guerre aux États-Unis, s'inspirant des principes de dynamique de groupe utilisées par Kurt Lewin ou Carl Rogers, cette technique a été développée dans le champ du marketing dans le but de recueillir les attentes des consommateurs et de rendre ainsi un produit plus attractif (Krueger, Casey, 2000). Depuis les années 1980, elle est aussi utilisée dans la recherche universitaire dans des domaines divers : éducation, santé, environnement, sciences sociales. La technique du *focus group* permet d'évaluer des besoins, des attentes, des satisfactions ou de mieux comprendre des opinions, des motivations et des comportements. Afin d'actualiser nos résultats, nous cherchions effectivement à recueillir les opinions et les attentes variées des acteurs du dispositif de management de l'Apprentissage du management. Grâce à la dynamique de groupe qu'elle induit, la technique du focus group permet par la discussion d'explorer et de stimuler différents points de vue sur un sujet ciblé. En effet, la discussion incite chaque participant à préciser et à clarifier ses pensées aussi bien sur le « comment ? » que sur le « pourquoi ? » afin de mieux défendre ses priorités, ses préférences, ses valeurs et son vécu. L'expression sans tabou de certains peut lever les inhibitions des autres. Le collectif, surtout quand il réunit des personnes aux profils hétérogènes, génère plus de points de vue divergents et de confrontations que l'entretien individuel (Templeton, 1994). L'expérience commune partagée peut entraîner des solidarités. En l'occurrence, les participants se sont entendus pour considérer que le *focus group* constituait une occasion de débats utiles à la gestion des apprentis et plus largement, à la gestion des ressources humaines.

Tableau n°3
Le *focus group* à vocation d'actualisation : une vue d'ensemble

Objectif	Evaluer la pertinence du système de management de l'Apprentissage du management à MASTAPP.
Questions	Commentaires « j'aime » / « je n'aime pas » et « pourquoi » et « comment », à partir d'une liste d'instruments de management des apprentis et de leur Apprentissage.
Participants	6 maîtres d'apprentissage (MAP) « habitués » - 2005 > 2009/10 2 MAP d'entreprises à configuration adhocratique 2 MAP d'entreprises à configuration professionnelle 1 MAP d'entreprises à configuration bureaucratique 1 MAP d'entreprise à configuration entrepreneuriale
Modalités	Focus 19 Avril 2010 - E-mails début mars 2010 - Rappels fin mars 2010 Lieu : Café La Défense (Paris) - Durée : 1 heure 30 Support papier (lettre de mission, mode d'emploi de l'apprenti, livret de l'apprenti) - Prise de notes
Apports	Système de management de l'Apprentissage approuvé, actualisé et complété.
Limites	Echantillon éventuellement partisan, car s'étant approprié le système de gestion. Représentativité faible de l'échantillon de 6 acteurs sur un total moyen de 90 acteurs comme population mère et généralisabilité également réduite.

3.2. Des Apprentissages expérientiels de manager : résultats de recherche.

La recherche-intervention a abouti à la co-construction d' des trois acteurs. Les résultats de notre travail sont donc d'abord de nature pratique puisque nous proposons à l'Entreprise, à l'Ecole et aux Jeunes un dispositif voué à entretenir entre eux une relation durable. Au niveau méthodologique, la recherche-intervention a comporté une dimension expérimentale et une perspective multi-acteurs innovantes. Du point de vue théorique, nous recommandons un processus de co-management de la relation formation-emploi par l'apprentissage qui constitue un facteur de réussite d'une gestion des talents.

Pour Mintzberg (2003), ce n'est qu'en travaillant sur le terrain, en rencontrant les acteurs, en expérimentant par eux-mêmes que les managers deviennent des managers profonds et responsables. Or, c'est bien à ce type de confrontation au réel que conduit l'alternance, par définition. Dans le cadre d'ateliers de retour d'expérience, l'alternance permet en outre à l'apprenti d'avoir une pratique réflexive au sens de Perrenoud (1999), en associant le regard de ses camarades et de ses accompagnateurs au sien, pour analyser son vécu et sortir son expérience de son contexte. Grâce à un accompagnateur, qui facilite les processus de distanciation (Kolb, 1984) et de *« mise en confrontation »* (Le Boterf, 2002), ils vont donc *« décontextualiser »* collectivement leurs propres expériences pour les *« recontextualiser »* ensuite (Tardif et Meirieu, 1996), en s'appuyant sur leurs livrets d'apprentissage pour opérer leur *« mise en mots »* (Champy-Remoussenard, 1999). A MASTAPP, les livrets de suivi et d'évaluation des compétences et performances ont été élaborés conjointement avec les entreprises et les apprentis. Les processus d'intégration en entreprise, de mise au travail et de bilan d'expérience ont également été conçus de sorte que les apprentis managers puissent confronter la conscience de leur vécu à celle de leurs tuteurs entreprise et école. Différents ateliers permettent aux alternants de comparer leurs expériences et de s'apporter mutuellement des solutions contextualisées et multiples. Ceci concourt à l'objectif de distanciation suggéré par Vignon (2005). Le travail réalisé avec les entreprises se mesure à différents niveaux puisque nous avons sollicité les tuteurs autant que leurs hiérarchiques ou RRH, ce qui permet de démultiplier les représentations pour en appréhender la complexité,. Les apprentis se voient munis d'outils leur permettant de s'auto-évaluer, de se faire évaluer, de faire évaluer leur formation et de l'évaluer eux-mêmes.

Au cours des ateliers d'étude, de lancement, retour, bilan et investigation, les apprentis :

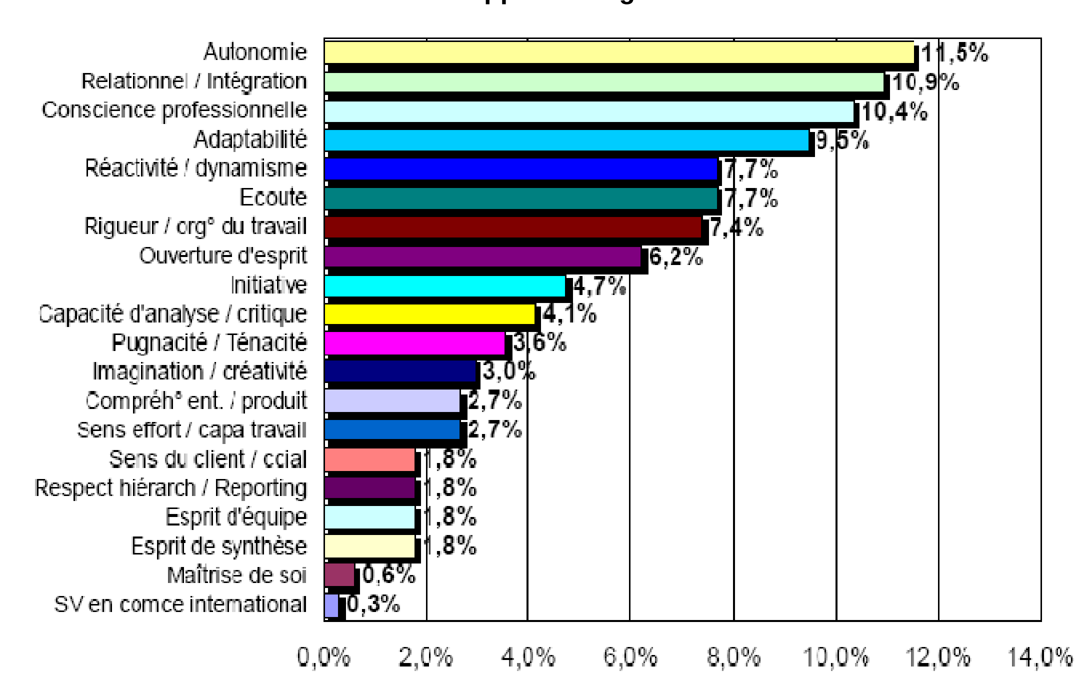
- identifient à titre individuel, formalisent et « mettent des mots » sur les activités qui leur sont confiées,
- dressent collectivement et par grands pôles d'activités (management – négociation – achats – marketing / communication, chacun décliné à l'international), une cartographie des activités et des compétences nécessaires à l'exercice des fonctions qui leur sont confiées, cette construction collective impliquant nécessairement une distanciation par rapport au contexte et sollicitant la réflexion sur le transfert futur à d'autres contextes,
- construisent leurs propres outils d'analyse puis d'évaluation des compétences acquises et de mesure de leur progression en vue d'une projection sur leur avenir.

Les apprentis apprennent ainsi à se positionner, reconnaître leur mission et leur rôle dans un contexte donné, puis à élargir leur réflexion à d'autres contextes, envisagés dans leur futur. Ils sont ensuite incités à croiser leurs analyses et leur auto-évaluation avec celles du maître d'apprentissage et de l'équipe tutorale qui les suivent en entreprise, cette démarche favorisant la *« mise en confrontation »* (Le Boterf, 2000) des points de vue et la *« théorisation de l'expérience »* (Vignon, 2005). Parmi les caractéristiques et/ou compétences considérées par les maîtres d'apprentissage comme étant en croissance parmi les apprentis managers qu'ils contribuent à former et employer chaque année, les employeurs identifient l'autonomie, le

relationnel et la conscience professionnelle comme étant celles qui ont le plus crû au fil des ans et come étant celles qui distinguent le lieux ces apprentis managers d'autres jeunes travailleurs. En l'occurrence, ces caractéristiques font écho à celles que réclament de leurs vœux Mintzberg (2005) ou Khurana (2007). Bien entendu, les biais inhérents à l'aspect déclaratif de ces constats et au fait que les employeurs se retrouvent finalement juges et partis, doivent être considérés. C'est pourquoi l'usage d'instruments de mesure tels que les tests de personnalité ou autres *assessments* pourraient nous rendre plus à même d'apprécier l'impact potentiel du système de management de l'Apprentissage proposé.

Tableau n°4

Caractéristiques et/ou compétences librement considérées comme étant en « croissance » parmi les apprentis managers – Etude à partir de 91 grilles d'évaluation remplies par les maîtres d'apprentissage en 2008



L'apprenti-type, tel que décrit au travers des 93 grilles d'appréciation des compétences et 93 grilles d'appréciation des performances compilées, soit 186 grilles au total, est apprécié pour son autonomie (librement citée comme compétence la plus appréciée à concurrence de 11.5% parmi d'autres compétences), sa capacité d'intégration et son aisance relationnelle (à concurrence de 10.9%), et sa conscience professionnelle exprimée comme un sens des responsabilités (à concurrence de 10.4%) – réponse à l'unique question ouverte posée sur la compétence le plus appréciée : *« quelle est la compétence que vous avez le plus appréciée chez votre apprenti manager ? »*. Il est jugé capable de s'adapter facilement à son environnement (à concurrence de 9.5%), ce qui, pour les employeurs, augure de capacités managériales importantes, d'après les commentaires qu'ils ont ajoutés à la suite de leur réponse libre. C'est notamment pour son aptitude à respecter l'organisation et la culture de l'entreprise qui l'accueille et pour ses capacités à travailler et donc, à communiquer, avec autrui, que l'apprenti-type, tel que défini par les 93 maîtres d'apprentissage et employeurs sondés, se rapproche du futur manager idéal par ailleurs identifié par des entreprises en quête de profils plus loyaux à l'avenir ou tel que recommandé par Khurana (2007), et finalement des experts en France (Institut de l'Entreprise, 2010) dans sa conception d'une figure de managers professionnels guidés par des valeurs relationnelles et communautaires.

3.3. Profils d'apprentis managers issus d'une convergence de regards…

Lors des ateliers réflexifs organisés avec les entreprises et les maîtres d'apprentissage, un regard critique a été porté sur les outils de gestion de l'Apprentissage, sur les outils d'évaluation des compétences des apprentis et sur le travail que nous avions à faire ensemble pour que convergent aspirations des jeunes et besoins des entreprises. Dans une perspective prospective et dans le but de favoriser l'employabilité des apprentis managers, les trois acteurs que sont l'entreprise, les apprentis et l'école, ont coopéré ainsi à l'analyse des compétences que les apprentis doivent encore développer pour le futur et à l'identification des problématiques qu'ils souhaitent approfondir en lien avec l'évolution du milieu et de la pratique professionnels. Ce travail s'est poursuivi par un accompagnement personnalisé, sous forme de *coaching* et par une adaptation de l'offre pédagogique aux attentes des entreprises.

A la suite du *focus group* réalisé en avril 2010, il est permis de conclure à une satisfaction de la part des employeurs. Ces derniers ont par ailleurs constaté que leurs apprentis managers avaient développé une maturité plus intense que les précédentes promotions, ce qui, certes, peut aussi être dû au courant éthique général qui traverse notre société. Plus significative est leur satisfaction vis-à-vis des profils de managers qui se forment et sont employés dans leurs entreprises. Précisons qu'au moment où nous procédons au *focus group*, nous avons quitté MASTAPP depuis 2 ans, ce qui, de fait et au cœur des perceptions des acteurs impliqués dans le *focus group*, a mis de la distance entre nous et le système de management que nous avions mis en place. Les six maîtres d'apprentissage, si peu représentatifs soient-ils, ont toutefois bien souligné quelles intentions ils avaient de conserver des apprentis managers qui présentaient les profils qu'ils espéraient. Les apprentis managers en question exprimaient eux aussi leur satisfaction quant aux missions et responsabilités de management qu'on leur destinait. En effet, l'examen des bilans de satisfaction de l'Apprentissage contenus dans les livrets d'apprentissage, au nombre de 91, permet d'identifier que les apprentis managers ont eu différentes opportunités de discuter voire négocier leurs missions avec leurs maîtres d'apprentissage ou responsables hiérarchiques, avec l'accompagnement du tuteur pédagogique et notamment lors des visites en entreprise, participant ainsi à la redéfinition des contours de leurs responsabilités et des Apprentissages expérientiels escomptés. Des petits-déjeuners et autres occasions de réunions en centres de formation qui soient instructifs du point de vue d'une veille sur les métiers, les secteurs et les projets furent plébiscités avec vigueur. Ces moments d'échanges de pratiques sont vues par les participants du *focus group* comme des opportunités privilégiées d'entretien de la relation formation-emploi. Une suggestion supplémentaire est ressortie du *focus group* : un mémento pour réussir l'accueil du tuteur pédagogique au sein de l'entreprise en fonction de différents objectifs plus ou moins reliés à l'apprenti fut aussi suggéré, dans l'idée de nourrir de manière plus méthodique la relation formation-emploi.

La formalisation qui fait suite à aux échanges qui ont lieu entre ces acteurs de l'Entreprise, de l'Ecole et le Jeune ne fait certes pas office de serment tripartite, mais peut être interprétée comme la marque de ce qui se rapproche d'un rite professionnel, tel que préconisé par Khurana (2007). Les grilles d'appréciation des compétences et des performances, qui sont débattues et donnent donc l'occasion aux acteurs de confronter leurs points de vue parfois contradictoires, représentent des supports qui permettent de formaliser un accord, quelque peu ritualisé, aussi provisoire et négocié soit-il. En l'occurrence, le *focus group* a permis d'identifier une demande émanant des employeurs, mais également relayée par les apprentis managers dans leurs bilans de satisfaction de leur Apprentissage : une célébration pour l'obtention du diplôme, était plébiscitée par les participants, afin que la contribution des maîtres d'apprentissage et que le passage de l'identité d'apprenti à celle de futur manager soient publiquement reconnus.

Les retours d'expérience apparaissent donc encourageants et tendent à permettre un regard positif sur le « système de management de l'Apprentissage du management » mis en place. Le taux de transformation des contrats d'apprentissage en contrat de travail à durée déterminée ou indéterminée, de 40% en 2004 et passé à 70% en 2009 ce qui peut attester d'une relation formation – emploi réussie, si tant est que ce type d'augmentation est caractéristique de MASTAPP, ce qui est le cas, d'autres formations n'ayant pas connu en grand nombre de telles croissances (Dares, 2010).

Conclusion

La co-construction puis le co-développement d'un système de management de l'Apprentissage du management, menés entre Ecole, Entreprise et apprentis à différents niveaux d'intervention, semblent avoir permis une réconciliation des conceptions que les uns et les autres avaient des managers de demain. Bien que discutable, il paraît en résulter des profils qui sont plus soucieux de nourrir leur esprit critique pour développer leur autonomie, qui ont un sens plus aigu des responsabilités sociétales qui accompagnent leur intégration socio-professionnelle, et qui développent une attitude plus propice aux Apprentissages partagés et plus favorable à la prospective de leur future profession de manager.
Cette communication peut constituer un témoignage susceptible de nourrir les débats actuels qui sont consacrés à l'avenir du management (Boyer, 2004), tant du point de vue de son enseignement auprès des Jeunes, qui exerceront alors le métier de manager, que du point de vue des interventions de recherche en management qui peuvent être envisagées. Notre réflexion sur le « management de l'Apprentissage du management » peut être envisagée comme une tentative de définition de ce que pourrait être un management de l'avenir.

Références

Argyris, C. & Schön, D-A. (1978). *Organisational learning: a theory of action perspective*. Reading-Mass: Addison Wesley Publishing Company.

Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir: surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : InterEditions.

Aubert, N. (2007, Automne). L'avènement de l'homme instant. *Newsletter, ESCP-EAP*.

Aubret, J. (2001). *Le portefeuille de compétences*. Paris : EAP.

Bachelard, P. (1994). *Apprentissages et pratiques d'alternance*. Paris : L'Harmattan.

Barbier, J. M., Berton, F., & Boru, J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.

Barbier, J-M. (1996 b). Les évolutions de la formation et leurs enjeux. In Barbier, J-M & Ruano-Borbalan, J-C. (1996). *Savoir former,* 35-46. Paris: Editions Demos.

Barel, Y., & Mitanchey, N. (1990). Paradoxe et pédagogie. Dans *Actes du colloque AFIRSE : les nouvelles formes de la recherché en éducation*. Paris : Matrice ANDSHA.

Baromètre RH CSC - Liaisons sociales - Entreprise & Personnel, (2008). Le diagnostic et les évolutions de la fonction RH. Disponible via http://www.csc.com/fr/insights/10608-barom%C3%A8tre_csc_liaisons_sociales_e_and_p_enqu%C3%AAte_annuelle_2008

Beaucourt, C., & Louart, P. (1998). Aspects psychosociologiques d'un développement des potentiels humains. Peut-on potentialiser l'aptitude à diriger ? Dans BOURNOIS F., & Roussilon, S. (Dir.). (1998). *Préparer les dirigeants de demain*. Paris : Editions d'organisation.

Bergadaà, 1990. *Gestion et pédagogie : une approche nouvelle illustrée par la méthode des cas*. New York : McGraw Hill.

Bernard, A. (2004). Insertion sociale et diplôme. In *Encyclopédie de gestion des ressources humaines*. Paris : Vuibert.

Bolle De Bal, M. (1996). *Voyage au cœur des sciences humaines. De la reliance*. Paris : L'Harmattan.

Bouffartigue, P. (1994). *De l'école au monde du travail, la socialisation des jeunes ingénieurs.* Paris : L'Harmattan.

Boulet, G. (1992). *L'Enjeu des Tuteurs, Accueillir et Former les Jeunes en Milieu Industriel*. Paris : Les Editions d'Organisation.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris : L'Harmattan.

Bourgeon, G-L. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Maurécourt-Paris : UNMFREO.

Boyer, L. (2004). Avenir du Management et Management de l'Avenir : la place du métier, *Management et Avenir*, Management Prospective Editions, N°1, p. 7-21.

Brabet, J. (1993). *Repenser la gestion des ressources humaines ?* Paris : Economica.

Brabet, J. (1999, Janvier). Peut-on enseigner autre chose que le modèle instrumental en GRH ? *Revue Française de gestion, 122*.

Brucy, G. (1998). *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel, 1880-1965.* Paris : Belin.

Burgoyne, J. (1973). An action research experiment in the evaluation of a management development course, *Journal of Management Studies*, n°10, p. 8-14.

Champy-Remoussenard, P. (1999). De la mise en mots du travail à l'analyse des pratiques professionnelles. *Recherche et formation, 32*.

Chanal, V., lesca, H., Martinet, A. (1997). Vers une ingénierie de la recherche en sciences de gestion. *Revue Française de Gestion*. Novembre-Décembre, pp.41-51.

Chandler, A. (1992). Organizational capabilities and the economic history of the industrial enterprise, *Journal of Economic Perspectives*, vol. 6, n°3, 79-100.

Charlot, B., & Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*. Paris : Editions Minerve.

Clénet, J. (2003). *L'ingénierie des formations en alternance*. Paris : L'Harmattan.

DARES. (2010, Avril). L'apprentissage en 2008 : hausse des entrées et du niveau de diplôme préparé. *DARES Analyses, 024*. Ministère de l'économie, de l'industrie et de l'emploi.

Decomps, B., & Malglaive, G. (1996). Comment asseoir le concept d'université professionnelle ? In Barbier, J-M. (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*, 56-72. Paris : Presses Universitaires de France.

Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Laval : Les presses de l'Université de Laval.

Dubar, C. & Tripier, P. *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

Dubois, P-L. (1993). Propos sur les sciences de gestion en général et sur leur enseignement en particulier. In : *Mélanges en l'honneur d'André Page*, p. 121-133. Grenoble : Presses Univeristiares de Grenoble.

ECP / ANDCP (200, Mai). L'importance du facteur humain dans le travail et la carrière d'un ingénieur ou d'un cadre dirigeant. *Personnel*, *439*, 21-38.

Easterby-Smith, M. (1986). *Evaluation of Management Education, Training and Development*. Aldershot : Gower.

Euro RSCG C&O et TNS SOFRES (2008). Génération donnant-donnant. Les nouveaux défis de l'entreprise pour fidéliser ses jeunes salariés. En partenariat avec 7 entreprises, auprès de DRH et de plus de 2560 jeunes salariés (3-5 ans d'expérience). Disponible via http://www.lesechos.fr/medias/2008/0916//300293216.pdf

Falcoz, C. (2002). *Bonjour les managers - Adieu les cadres !*. Paris : Editions d'Organisation.

Falcoz, C. (2010). Les figures contemporaines du manager. Pour une approche critique du management par les activités de carrière et le genre au sein des grandes organisations implantées en France. Habilitation à Diriger des Recherches, 9 avril 2010. Grenoble Université.

Fombonne, J. (2001). *Personnel et DRH, l'affirmation de la fonction personnel dans les entreprises (France, 1830-1990)*. Paris : Vuibert.

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.

Gosse, B., Alves, S. & Sprimont, P-A. (2009) Test d'un modèle de déterminants et de conséquences de la satisfaction des salariés apprentis su supérieur. Dans *Actes du Congrès de l'AGRH*. Toulouse.

Grawitz, M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris : Précis Dalloz.

GDR Cadres (2002). La formation des cadres. *Actes de la journée du 22 novembre 2002*. Rouen : Université de Rouen.

Hahn, C. (Coord.), Alexandre-Bailly, F., Geay, A., & Vignon, C., (2008). *Former les managers, quand l'alternance s'invite au débat*. Paris : Vuibert.

Hahn, C. (Coord.), Besson, M., & Geay, A. (2005). *L'alternance dans l'enseignement supérieur : Enjeux et perspectives*, 33-56. Paris : L'Harmattan.

Hahn, C., Besson, M. (2004, juillet - août). "L'alternance dans l'enseignement supérieur au management.", *Revue Française de Gestion*, 151, vol. 30, 69-80.

HEC. (1994). *L'école des managers de demain*. Ouvrage collectif des Professeurs du Groupe HEC (en coll. avec J. Quintallet). Paris : Economica.

Huguet, J-M. (2004, janvier-février). La formation des chefs : des périodes qui font histoires. *Actualité de la formation permanente, 188*.

Huguet, J-M. (2010, 8 juillet). La génération Y. Conférence à l'ANAé, Association des agences de communication événementielle. Paris.

Institut de l'entreprise & FNEGE. (2010, Juin). *Repenser la formation des managers*. Paris : Les notes de l'Institut.

Ipsos / ESLSCA (2002). Entreprise recherche débutant expérimenté. Le "pré-actif" : nouveau profil de jeune diplômé idéal. Enquête réalisée du 18 au 22 novembre 2002 sur un échantillon représentatif de 300 entreprises françaises de plus de 100 salariés évoluant dans

les secteurs de la Grande Consommation, de la Distribution, de la Banque / Finance/ Assurance, du Conseil et de la Communication. Disponible via http://www.ipsos.fr/ipsos-public-affairs/actualites/entreprise-recherche-debutant-experimente

Kerjean, A. (1997). La formation expérientielle pour adultes et le développement des aptitudes sociales et cognitives. *Actualité de la formation permanente, 148*.

Khurana, R., Nohria, N. (2008, Octobre). « It's time to make management a true profession ». *Harvard Business Review*.

Khurana, R. (2007). *From Higher Aims to Hired Hands: The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*. Princeton: Princeton University Press.

Khurana, R. Nohria, N. (2010). *Handbook of Leadership Theory and Practice*. Harvard: Harvard Business Press.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kolb, D-A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall : Englewood Cliffs.

Krueger, R-A. & Casey, M-A. (2000). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage publications.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Ed. d'Organisation.

Lemattre, P. (2006, Avril). Les comportements face au travail. *Actes de la conférence SEPL*, Société d'Economie Politique et d'Economie Sociale de Lyon.

Lichtenberger, Y. (1995). In Poupard, R., Lichtenberger, Y., Luttringer, J-M., & Merlin, C. *Construire la formation en alternance*. Paris : Editions d'organisation.

Malglaive, G. (1996), Apprentissage : une autre formation pour d'autres ingénieurs, *Formation emploi*, n° 53, janv.-mars 1996, pp. 85-99.

Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*, n° 320, janv. 1994, pp. 26-28.

Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.

-90.

Malglaive, G. (1988). Formation et entreprises : chronique d'une rencontre. *Actualité de la formation permanente*, n° 93, mars-avr. 1988, pp. 55-63.

Malglaive, G., & Weber, A. (1983). Théorie et pratique : approche de l'alternance en pédagogie. *Revue Française de Pédagogie, 61*.

Mauduit-Corbon, M., & Martini, F. (1999). *Pédagogie de l'alternance, analyse de situations de travail et travail formateur*. Paris : Hachette Education.

Mbengue, A. & Vandangeon-Derumez, I. (2007). Analyse casusale et modélisation. Dans Thiétart, R-A. (Coll). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.

Méhaut, P. (2001). Gouverner les systèmes de formation professionnelle : planification, marché, coordination ? *Formation Emploi, 76*, 225-234.

Meirieu, P. (1992). La logique de l'apprentissage dans l'alternance. *Actes du colloque les jeunes et l'alternance Ecole-Entreprise*. Lyon : MAFPEN.

Meirieu, P., & Tardif, J. (1996). Stratégie en vue de favoriser le transfert de connaissances. *Vie pédagogique, 98*.

Mintzberg, H. (1973). *Le manager au quotidien, les 10 rôles du cadre*. Paris : Ed. d'organisation.

Mintzberg, H. (1989). Le management victime des "business schools", *Le Monde*, Jeudi 16 novembre 1989, p.18.

Mintzberg, H. (2005). *Des managers, des vrais ! Pas des MBA*. Paris : Ed. d'organisation.

Monaco, A. (1993). *L'alternance école-production*. Paris : Presses Universitaires de France.

Noiville, F. (2009). *J'ai fait HEC et je m'en excuse*. Paris : Stock.

Observatoire de la Formation de l'Emploi et des Métiers (2000, Avril). Pénuries de main d'œuvre et difficultés de recrutement dans l'industrie. *Note de synthèse*. Paris : OFEM.

Pelpel, P. & Troger, V. (2001). Histoire de l'enseignement technique. Paris : L'Harmattan

Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente, 140*, 123-144.

Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente, 140*, 123-144.

Piaget, J. (1997). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pougnet, S. (2010). « La gestion des apprentis en entreprise, levier de développement de la GRH ? Une approche contingente et politique ». Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion soutenue le 9 novembre 2010 à Grenoble Université sous la direction du Professeur Christian Defélix.

Poupard, R., (1995). Le Débat. In Poupard, R., Lichtenberger, Y., Luttringer, J-M., & Merlin, C. *Construire la formation en alternance*. Paris : Editions d'organisation.

Regnault, G. (2009). *Les mal-aimés en entreprise : jeunes et seniors*. Paris : L'Harmattan.

Remy, J. (1990). *Le travail et la formation des ingénieurs face aux mutations du monde industriel*. Université de Provence Aix-Marseille I, APST / Recherche.

Rouche, M., Queniart, J., Lebrun, F., Venard, M., Mayeur, F. & Prost, A. (1981). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris : Editeur Nouvelle Librairie De France.

Sauvage, F. (2000). L'insertion organisationnelle des futurs cadres par l'apprentissage. Pour une approche en termes de construction et d'évaluation des compétences. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université et IAE de Lille, Lille.

Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Les Editions Logiques.

Schön, D-A. (1996). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Traduit de l'anglais par Heynemand, J. & Gagnon, D. (1983), *The reflexive practioner, How professionnals think in action.* Montréal : Ed. Logiques.

Schwartz, B. (1977a). *Une autre école*. Paris : Flammarion.

Sewell, W-H. (1980). *Gens de métier et Révolution. Le langage du travail de l'Ancien Régime à 1848.* Paris : Aubier-Montaigne.

Simonnet, V., & Ulrich, V. (2000). La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail: l'efficacité du contrat d'apprentissage. *Économie et statistique*, *337-338*, 81-95.

Tanguy, L. (1998). Du système éducatif à l'emploi, la formation, un bien universel ? Dans *Cahiers Français*, 285, 98-107. Paris : La documentation française.

Templeton, J. F. (1994). *The focus group: a strategic guide to organizing, conducting and analyzing the focus group interview*. New York, NY: McGraw Hill.

Tijou, R. (2003). L'alternance, au cœur du management des compétences. *Personnel, 440,* 27–30.

Vignon, C. (2005). Propositions pour une pédagogie alternative du management. Séminaire "Enseigner autrement les sciences de gestion", Université Senghor en collaboration avec la CIDEGEF, Alexandrie, décembre 2005.

Vignon, C. (2008). *Former les managers par l'alternance*. Paris : Vuibert.

Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris: Economica.

Weiss, D. (Dir.) (2003). *Les Ressources Humaines*. Paris: Editions d'organisation.

Yin, R-K. (2003). *Case study research - Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Ed. Liaisons.